

Da brincadeira ao estudo: O desenvolvimento infantil na transição da educação infantil para o ensino fundamental na perspectiva histórico-cultural

Naiana Ortiz Boeno

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências
Instituição: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijui)
E-mail: naiana.boeno@sou.unijui.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-4900-4076>
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8123795017208070>

Marli Dallagnol Frison

PhD e Doutora em Educação nas Ciências
Instituição: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijui)
E-mail: marlif@unijui.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4985-1992>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1456763984547504>

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo analisar como ocorre a transição da atividade de brincadeira para a atividade de estudo no desenvolvimento infantil, considerando os aspectos cognitivos e afetivos desse processo à luz da psicologia histórico-cultural no contexto de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Trata-se de uma investigação qualitativa, conduzida por meio do método de estudo de caso (Lüdke; André, 2013), realizada em uma escola pública municipal do Noroeste do Rio Grande do Sul. A produção de dados envolveu observações de aulas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, encontros formativos com professores, aplicação de questionários a estudantes e docentes e entrevistas semiestruturadas, com registros em vídeo, fotografias e diário de campo. A análise seguiu os pressupostos da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2016) e fundamentou-se em autores da psicologia histórico-cultural, como Vigotski e Elkonin. Os resultados apontam a necessidade de práticas pedagógicas que articulem o brincar e o estudar no 1º ano do Ensino Fundamental, favorecendo uma transição escolar mais sensível e garantindo o engajamento das crianças no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Desenvolvimento Humano. Funções Mentais Superiores. Internalização. Mediação.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo **analisar de que forma ocorre a transição da atividade de brincadeira para a atividade de estudo no desenvolvimento infantil**, considerando os **aspectos cognitivos e afetivos** desse processo à luz da **psicologia histórico-cultural** no contexto de passagem da **Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. O estudo destaca o papel essencial da brincadeira e da atividade de estudo como modalidades privilegiadas da ação infantil, que se manifestam como expressões do seu desenvolvimento psíquico.

Nessa abordagem o desenvolvimento da criança é compreendido como um processo mediado por instrumentos e signos culturais construído ativamente nas interações sociais e na apropriação do patrimônio

cultural. Proeminentes teóricos dessa corrente, a exemplo de Leontiev (2021a, 2004), Vigotski (2007, 2008, 2009, 2012) e Elkonin (1987, 2008), sustentam que cada fase do desenvolvimento é caracterizada por uma atividade principal, a qual propicia transformações substantivas nas capacidades psíquicas infantis. Complementarmente, Sirgado (2000) elucida que as funções mentais superiores, inicialmente relações externas, são progressivamente internalizadas, constituindo-se no psiquismo individual.

Desde a atividade emocional direta com o adulto, predominante no primeiro ano de vida, passando pela manipulação de objetos – característica do período entre um e três anos –, até a brincadeira de papéis sociais, desenvolvida entre os três e seis ou sete anos de idade, cada fase representa uma reorganização qualitativa no modo como a criança relaciona-se com o mundo.

Na idade pré-escolar a brincadeira de papéis sociais configura-se como a atividade central e estruturante do desenvolvimento infantil, desempenhando ação decisiva na formação das funções psicológicas superiores. Por meio do faz de conta a criança representa situações do mundo adulto, internaliza normas sociais, amplia a linguagem, regula o comportamento e mobiliza processos cognitivos complexos, como atenção e memória voluntárias, imaginação e pensamento simbólico (Elkonin, 1987). A dramatização de papéis – como mãe, professora ou médica – ultrapassa a simples imitação, constituindo-se como atividade criadora, mediada pela linguagem e pelas interações sociais. Nessa perspectiva, a brincadeira torna-se um espaço privilegiado para a constituição da subjetividade e para o avanço na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), consolidando-se como elemento fundamental no percurso formativo da criança (Vigotski, 2009, 2012).

Considerando que “a existência humana extrapola as determinações naturais, pois é engendrada pelas relações sociais e culturais, historicamente constituídas” (Martinez, 2020, p. 119), destaca-se que a brincadeira não pode ser naturalizada, pois ela expressa múltiplas infâncias e modos de ser criança, conforme os contextos socioculturais em que se insere. Nesse sentido, a autora reforça que o brincar é uma atividade mediada histórica e culturalmente, essencial ao desenvolvimento das máximas potencialidades psíquicas da criança.

A partir de determinado grau de desenvolvimento psíquico, a atividade de estudo passa a ocupar o lugar central na vida da criança, sucedendo a brincadeira de papéis sociais que predominava no período pré-escolar. Esse processo marca o surgimento de novas necessidades psíquicas, relacionadas à busca consciente pelo conhecimento, à ampliação da curiosidade intelectual e ao desejo de compreender o mundo de forma mais sistematizada. É, no entanto, justamente por meio da brincadeira – especialmente aquela que envolve a vivência de papéis sociais – que a criança começa a internalizar motivações, significados e modos de agir próprios da cultura, o que constitui a base para o desenvolvimento dessas novas necessidades.

Por isso, a articulação entre a brincadeira e a atividade de estudo não apenas favorece uma transição mais dialógica entre essas formas de atividade, mas também se revela essencial para desenvolver na criança

o interesse pelo aprender e sustentar seu desenvolvimento em sua integralidade. Posteriormente, na adolescência, a atividade de estudo será sucedida pela atividade de estudo/comunicação íntima com os pares e, em seguida, pela atividade de estudo/exercício profissional, evidenciando a continuidade do desenvolvimento psíquico ao longo das etapas da vida.

A necessidade deste estudo emerge da própria experiência docente, que revela como, frequentemente, falta aos professores clareza sobre a importância de compreender o desenvolvimento psíquico e suas etapas para orientar o trabalho pedagógico. Na perspectiva histórico-cultural, autores como Vigotski (2008, 2012), Elkonin (1987) e Leontiev (2004), demonstram que cada etapa do desenvolvimento infantil é marcada por uma atividade principal que promove reorganizações qualitativas no psiquismo e possibilita a emergência de novas necessidades e formas de relação com o mundo. Ignorar essas transformações pode levar a práticas pedagógicas fragmentadas, nas quais o brincar e o estudo são tratados de modo dissociado, comprometendo a mediação necessária para que a criança se aproprie dos conhecimentos escolares e alcance níveis mais complexos de desenvolvimento cognitivo e afetivo. Diante desse cenário, este estudo orienta-se pela seguinte questão de pesquisa: **De que maneira ocorre a transição da atividade de brincadeira para a atividade de estudo no desenvolvimento infantil, considerando os aspectos cognitivos e afetivos desse processo à luz da psicologia histórico-cultural no contexto de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?**

Para responder essa questão buscamos aporte teórico em autores da psicologia histórico-cultural que investigam a importância da apropriação dos conhecimentos escolares para o desenvolvimento humano, entre os quais Vigotski (2008, 2012) e Leontiev (2004, 2021a), que destacam que o acesso aos conceitos científicos e às formas culturalmente elaboradas de pensamento permite à criança superar graus elementares de funcionamento psíquico e alcançar suas máximas potencialidades.

2 O PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, foi conduzida por meio do método de Estudo de caso, conforme os pressupostos teóricos de Lüdke e André (2013), que compreendem a análise de dados qualitativos como um processo de trabalho sistemático sobre o material coletado – observações, entrevistas, documentos –, visando à sua organização, segmentação e interpretação. Para as autoras, trata-se de identificar tendências e padrões significativos, reavaliando-os em busca de relações e inferências em âmbitos mais abstratos.

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada na região Noroeste do Rio Grande do Sul, com o acompanhamento de uma turma composta por 17 crianças da pré-escola que, no ano seguinte, ingressaram no 1º ano do Ensino Fundamental I, sendo acrescida uma nova estudante. Ao todo, o grupo passou a ser formado por 18 crianças, 14 do sexo masculino e quatro do sexo

feminino. O acompanhamento estendeu-se por dois anos consecutivos, o que possibilitou observar de maneira contínua o processo de transição das crianças da atividade de brincadeira para a atividade de estudo.

Além das crianças, participaram do estudo oito professoras, todas do sexo feminino, com idades entre 40 e 56 anos. Dentre elas, uma era responsável pela turma durante a etapa da Educação Infantil e outra acompanhou o mesmo grupo no Ensino Fundamental I; cinco compunham a equipe diretiva da escola, com funções administrativas e pedagógicas; e a oitava professora corresponde à pesquisadora, primeira autora deste estudo.

A produção de dados seguiu uma abordagem qualitativa, sendo desenvolvida ao longo dos anos de 2024 e 2025 e envolvendo diferentes procedimentos articulados. Inicialmente realizou-se a observação de quatro turnos de aulas da turma na Educação Infantil no ano de 2024, e, posteriormente, outros quatro turnos no ano de 2025, já no Ensino Fundamental I. Essa continuidade permitiu identificar, no cotidiano escolar, as mudanças no modo de organização das atividades infantis durante a transição entre as etapas. Além das observações, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com as duas professoras responsáveis pela turma, realizadas em sala reservada, em datas e horários previamente agendados, a fim de garantir maior liberdade de expressão. As crianças também foram entrevistadas de modo espontâneo durante as atividades escolares, conforme sua disposição em dialogar sobre o tema investigado. Todas as falas foram gravadas e transcritas integralmente para posterior análise.

As entrevistas semiestruturadas mostraram-se particularmente pertinentes para este estudo, pois permitiram apreender “o processo de começar a tomar consciência dos fins das ações (para que) e motivo da atividade (por que), que é fundamental na idade pré-escolar e constitui a base para a fase escolar” (Lazaretti, 2023, p. 137). Essa trajetória metodológica possibilitou uma análise aprofundada do desenvolvimento infantil em duas etapas distintas, evidenciando a transição da atividade de brincadeira para a atividade de estudo sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural, com especial atenção aos aspectos cognitivos e afetivos que permeiam esse processo.

Como procedimento complementar de coleta de dados, foram aplicados questionários via Google Formulários as duas professoras responsáveis pela turma e as cinco integrantes da equipe diretiva da escola. Esses instrumentos continham questões voltadas à análise do processo de desenvolvimento infantil e da transição entre as atividades principais da infância – brincar e estudar –, buscando ampliar e aprofundar as informações obtidas por meio das observações e entrevistas. Todos os procedimentos de coleta foram conduzidos em conformidade com os princípios éticos da pesquisa científica, assegurando o sigilo das informações e fazendo a substituição dos nomes dos participantes por pseudônimos.

Este estudo integra uma pesquisa de Mestrado aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade à qual as autoras estão vinculadas. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Tale), garantindo o cumprimento dos princípios éticos que regem investigações com seres humanos.

Para a elaboração deste texto foram analisadas as respostas das crianças a quatro questões que compuseram a entrevista semiestruturada: i) onde mais gosta de brincar; ii) se gosta de brincar mais dentro da sala de convivência ou no pátio da escola, iii) o que imagina sobre o primeiro ano; e iv) que brinquedos e brincadeiras gostaria que tivesse no primeiro ano.

Para a interpretação dos dados estabeleceu-se diálogo com autores que investigam o desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem infantil na perspectiva histórico-cultural, como Elkonin (1987), Vigotski (2006, 2007, 2009) e Leontiev (2001, 2004), cujas contribuições são fundamentais para compreender a transição escolar e a mudança na atividade principal da criança. Também foram mobilizadas obras de Motta (2013), Barboza (2020) e Arce e Jacomeli (2012), que abordam aspectos da aprendizagem infantil e aprofundam a compreensão sobre as implicações desse processo na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Além desses referenciais, buscaram-se aportes em estudos de Martins, Abrantes e Facci (2023), Resnick (2020), Pezzi e Frison (2022), Friedmann *et al.* (2022b), Pasqualini (2013) e Martinez (2020), que tratam da apropriação dos conhecimentos escolares como condição para o desenvolvimento máximo das potencialidades psíquicas da criança. Documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2018), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (2019) e Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental – Anos Iniciais (2018), também foram considerados para contextualizar as análises e articular as discussões teóricas às diretrizes educacionais vigentes.

Com base nesse referencial e nas vozes das crianças, apresentamos, a seguir, a análise das respostas obtidas nas entrevistas, evidenciando suas percepções sobre o brincar e as expectativas em relação ao ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental.

3 DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O ser humano constitui-se como ser social e, ao interagir com o contexto histórico em que está inserido, desenvolve-se e se individualiza por meio de sua própria ação. Esse processo ocorre, inicialmente, no plano externo, nas relações estabelecidas com o outro – denominado interpsicológico – e, posteriormente, é internalizado, configurando o plano intrapsicológico. Tais etapas evidenciam o papel determinante das relações sociais na formação do indivíduo e no seu processo de humanização. Conforme explica Vigotski (2007),

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e depois no interior da criança

(intrapicológica). Isso se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (p. 65).

Vigotski (2007) leciona que, à medida que a criança internaliza formas culturais de comportamento, ocorre uma reconstrução de sua atividade psicológica baseada na mediação por signos. Esse movimento, que transforma processos inicialmente interpessoais em intrapessoais, caracteriza a especificidade do desenvolvimento humano e evidencia o papel central das interações sociais na formação das funções psíquicas superiores. Com esse referencial a escuta atenta das falas das crianças durante as entrevistas e a observação de suas ações ao longo das aulas, possibilitaram interpretar não apenas o que elas diziam, mas também como atribuíam sentido às suas experiências. Ao serem questionadas sobre o local onde mais gostavam de brincar, suas respostas foram unânimes e reveladoras: “*Na sala e na pracinha!*”; “*No pátio!*”.

Além da variedade de espaços e brinquedos disponíveis, o brincar proporcionava às crianças a oportunidade de socializar com os colegas, fortalecendo vínculos de amizade e permitindo vivências coletivas marcadas pela criatividade, expressão e trocas significativas. Nesse contexto, o lúdico evidenciava-se como elemento essencial para o desenvolvimento das potencialidades e habilidades próprias dessa fase da infância. Segundo Resnick (2020)

Enquanto as crianças do jardim de infância brincam, elas aprendem muitas coisas. Ao construir torres, desenvolvem uma melhor compreensão sobre estruturas e estabilidade, e, ao criar histórias, desenvolvem uma compreensão mais aprofundada sobre enredos e personagens. E o mais importante, aprendem sobre o processo criativo e começam a se desenvolver como pensadoras criativas (p. 11).

Consoante observa Resnick (2020), o ato de brincar constitui uma experiência de aprendizagem complexa, na qual as crianças, ao construir torres ou criar histórias, desenvolvem noções estruturais, narrativas e, sobretudo, habilidades criativas. Essa perspectiva evidencia que o brincar não se limita a um momento de lazer, mas configura-se como atividade fundamental para o desenvolvimento de capacidades cognitivas e criativas, preparando a criança para aprendizagens mais elaboradas.

Esse entendimento dialoga diretamente com a concepção histórico-cultural do desenvolvimento, na qual o psiquismo humano amplia-se para além das funções elementares, de base biológica, avançando para as funções psicológicas superiores – formas de atividade mental resultantes da internalização das interações sociais. É nesse movimento de apropriação da cultura que o indivíduo transforma atividades externas e vínculos sociais em processos mentais internos. A passagem do plano intersíquico (social) para o intrapsíquico (individual) constitui, portanto, a base para a construção de comportamentos propriamente humanos e para a elevação a níveis psicológicos mais complexos. Nessa direção, Pezzi e Frison (2022) destacam:

(...) alertamos ser fundamental conhecer as necessidades da criança e as suas motivações para colocá-las em ação, pois somente assim será possível compreender o seu avanço de um estágio ao outro, uma vez que todo o avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. (...) quando a criança não consegue satisfazer suas necessidades de imediato, quando ela começa a experimentar tendências irrealizáveis, que ela (criança) “na idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (p. 3).

Os brinquedos e as brincadeiras são partes essenciais da infância, pois desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da criança; não apenas do ponto de vista cognitivo, mas, também, no plano afetivo. Ao longo da educação infantil a criança tem a oportunidade de explorar, criar e manipular os mais variados objetos que são inseridos em diferentes contextos lúdicos que lhe são disponibilizados ou mesmo criados por ela, especialmente nas brincadeiras de faz de conta. Essas experiências proporcionam-lhe a representação de papéis sociais em que há experimentação de diferentes emoções e compreensão do mundo que a cerca, contribuindo para a construção da sua identidade. Friedmann *et al.* (2022b) contribuem afirmando que

O corpo das crianças ao brincar tem caráter rítmico, que pulsa em movimentos de expansão e contração, trazendo para dentro o que habita fora e se expressando intensamente para levar para fora o que há dentro de si. Isso em frequências variantes e com camadas diversas de subjetividades, que escapam a qualquer procedimento lógico de sistematização de conhecimento (p. 37).

O pensamento de Friedmann *et al.* (2022b) enfatiza que o brincar infantil se manifesta por meio de ritmos corporais de expansão e contração, em um movimento contínuo de internalização do mundo e externalização da subjetividade. Trata-se de uma experiência atravessada por múltiplos modos sensíveis, que escapam a lógicas formais de sistematização, evidenciando o brincar como forma singular de expressão e elaboração do pensamento infantil.

No contexto escolar os espaços internos e externos são intencionalmente organizados para proporcionar vivências com fins pedagógicos, que promovem avanços significativos no conhecimento e no desenvolvimento integral da criança. A ludicidade presente nas atividades, nas brincadeiras e nas situações criativas, favorece, ainda, a formação de competências socioemocionais essenciais, como empatia, cooperação, autocontrole e resolução de conflitos – habilidades indispensáveis para a vida adulta e para o convívio em sociedade.

Ao serem questionadas, durante as entrevistas, sobre a preferência entre brincar na sala de convivência ou no pátio da escola, a maior parte das crianças indicou o pátio como espaço predileto, como expressaram: *de Pega-pegas e esconde-esconde* (Rosa); *com brinquedos* (Rebeca); *da pracinha* (Rita); *de futebol* (Sidnei).

Essas escolhas relacionam-se às possibilidades de usufruir de um ambiente amplo, que permite correr, criar, explorar e interagir com colegas de diferentes turmas, tornando-o particularmente significativo para o grupo observado e revelando a centralidade dos espaços externos na experiência lúdica infantil.

As respostas das crianças, que evidenciam a preferência por brincadeiras coletivas e de movimento, podem ser compreendidas à luz da psicologia histórico-cultural, segundo a qual o brincar ocupa lugar central na constituição do psiquismo infantil. Para Vigotski (2007), a brincadeira cria uma *zona de desenvolvimento proximal*, possibilitando que a criança atue além de seu comportamento cotidiano e se aproprie de normas sociais e papéis culturais. Elkonin (1987) complementa ao destacar que, na idade pré-escolar, o brincar de papéis sociais e as brincadeiras de movimento são fundamentais para o desenvolvimento da imaginação, da autorregulação e da socialização.

Nesse sentido, ao escolherem o pátio como espaço preferido para brincar, as crianças demonstram buscar ambientes que favoreçam a interação e a liberdade de movimento, elementos essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Como aponta Leontiev (2021a), é na atividade principal – no caso o brincar – que se organizam e transformam-se as estruturas psíquicas, permitindo avanços qualitativos no desenvolvimento. Assim, o brincar coletivo, permeado por regras e criatividade, contribui para a formação de competências cognitivas e socioemocionais que serão mobilizadas em etapas posteriores, especialmente na transição para a atividade de estudo no Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, oferecer tempo e espaço para que a criança seja ouvida, acolhida e reconhecida em sua singularidade, torna-se condição essencial para que ela vivencie, de forma mais confortável e significativa, essa passagem, compreendendo as especificidades de cada etapa escolar. É nesse contexto que o **Referencial Municipal Curricular da Educação Infantil** (Smed, 2019) destaca que os objetivos dessa etapa educacional são:

(...) proporcionar a organização de tempo, espaço e materiais que permitam e potencializem o desenvolvimento físico, emocional, intelectual, moral e social da criança; e promover vivências em que a criança tenha garantido os seis direitos de aprendizagem: conviver (...), brincar (...), participar (...), explorar (...), expressar (...) e conhecer-se (...).

A orientação do **Referencial Municipal Curricular da Educação Infantil** (Smed, 2019) destaca a importância de organizar tempos, espaços e materiais que favoreçam o desenvolvimento integral da criança – físico, emocional, intelectual, moral e social –, bem como de assegurar vivências que garantam seus direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Essa concepção reforça o brincar como elemento estruturante do processo educativo e como mediador das experiências que possibilitam à criança apropriar-se da cultura e desenvolver-se nas suas máximas potencialidades.

Nesse contexto, ao dialogar com as crianças da Educação Infantil por meio de entrevistas sobre o que imaginavam a respeito do primeiro ano e quais brinquedos e brincadeiras gostariam que estivessem

presentes nessa etapa, tornou-se evidente que, ainda que de forma implícita, elas já diferenciavam a brincadeira da atividade de estudo.

As respostas expressaram tanto expectativas quanto preocupações diante da nova realidade escolar, antecipando mudanças que marcam a transição para o Ensino Fundamental. Rebeca, por exemplo, comentou: *lá a gente não pode mais brincar, porque tem que ficar sentado a tarde inteira em fila*, ao que Rita acrescentou: *e sem poder conversar*. Sebastian demonstrou apreensão com a quantidade de escrita ao afirmar que *vai doer a mão de tanto escrever*. Já Sérgio projetou as novas exigências, observando: *vamos aprender as letras... os números... a ler... tem que levar material para a escola e tem que estudar muito*.

Esses comentários expressam uma expectativa de maior responsabilidade vinculada ao estudo, acompanhada de uma sensação de perda do brincar, compreendida pelas crianças como uma ruptura em relação à experiência vivida na Educação Infantil. Essa compreensão evidencia o contraste entre duas atividades principais do desenvolvimento: a brincadeira, predominante na idade pré-escolar, e a atividade de estudo, característica do período escolar. Na brincadeira de papéis as crianças reproduzem relações sociais e, nesse contexto, desenvolvem autocontrole, imaginação e conduta; já na atividade de estudo, orientada para objetivos específicos, emergem capacidades psíquicas, como planejamento e análise (Elkonin, 1987; Leontiev, 2021). Nessa direção, Pasqualini (2013) enfatiza:

Portanto, a atividade de estudo é aquela mediante a qual a criança, orientada pelo professor, se apropria dos conhecimentos teóricos (ciência, arte, filosofia). Há uma diferença marcante entre a brincadeira de papéis sociais e a atividade de estudo: enquanto na primeira o produto e o resultado da atividade não têm importância, na segunda desponta uma atividade orientada pelo resultado. Importa “saber o que o adulto sabe” (p. 92).

A atividade de estudo possui uma estrutura própria que exige uma organização pedagógica específica (Elkonin, 1987), orientada para que os alunos se apropriem efetivamente dos conhecimentos científicos. Essa apropriação da experiência, que será expressa nos saberes sistematizados, é essencial para o desenvolvimento de novas formações psíquicas – especialmente do pensamento teórico, que caracteriza as etapas mais avançadas do desenvolvimento cognitivo.

Na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, porém, é imprescindível que os professores reconheçam o papel do brincar como mediador dessa passagem. A ludicidade continua a ser uma linguagem com importante função pedagógica para a criança, mesmo no início da escolaridade formal. Integrar o brincar ao processo de aprendizagem não enfraquece a seriedade do estudo; ao contrário, possibilita que os alunos se apropriem de significados conceituais, compreendam os conteúdos e envolvam-se afetivamente com o conhecimento. Essa perspectiva dialoga com as orientações da **Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais (BNCC)**, que destaca:

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo (Brasil, 2018, p. 58).

A BNCC reconhece o brincar como elemento estruturante do processo de aprendizagem, inclusive no Ensino Fundamental, ao propor a articulação entre vivências lúdicas e novas formas de relação com o conhecimento. Essa concepção converge com os pressupostos da psicologia histórico-cultural, em que Vigotski e Elkonin apontam o brincar como atividade fundamental para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores e para a formação da imaginação e da autorregulação. Preservar o brincar como prática pedagógica essencial favorece a continuidade do desenvolvimento socioemocional, cognitivo e cultural da criança e permite que a transição para o Ensino Fundamental ocorra de forma gradual, sem rupturas abruptas com a natureza ativa e exploratória da infância.

Nessa perspectiva, o desafio pedagógico consiste em articular a ludicidade aos objetivos do ensino, potencializando as formas próprias de aprender e possibilitando avanços qualitativos no processo de apropriação do conhecimento científico. Tal articulação é especialmente relevante no momento de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, quando a brincadeira, como atividade principal do desenvolvimento pré-escolar, cede espaço gradualmente à atividade de estudo, própria da idade escolar. É nesse contexto que se insere a reflexão apresentada a seguir.

4 ENTRE O BRINCAR E O ESTUDAR: JOGOS DE PAPÉIS E A TRANSIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento infantil, na perspectiva histórico-cultural, é compreendido como um processo mediado social e culturalmente. Na idade pré-escolar a atividade central que favorece esse desenvolvimento é o brincar, pois, por meio da brincadeira de faz de conta, a criança internaliza papéis sociais, amplia sua linguagem e desenvolve funções psicológicas superiores. De acordo com Vigotski (2007),

A brincadeira fornece, pois, ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência, criando um novo tipo de atitude em relação ao real. Nela aparecem a ação na esfera imaginativa numa situação de faz-de-conta, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e das motivações volitivas, constituindo-se, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar (p. 119).

Nas palavras do autor, ao brincar a criança passa a relacionar-se com o mundo de modo que transcende a experiência imediata, baseada apenas no que vê ou sente, e adquire a capacidade de agir simbolicamente, de imaginar e de planejar. Nessa atividade ela interage não apenas com o que está presente,

mas também com aquilo que representa e cria mentalmente. Tal compreensão dialoga com as observações realizadas durante o estudo de campo, em que as crianças, na sala de referência, engajavam-se em brincadeiras diversas, atribuindo novos sentidos aos objetos e aos espaços escolares.

Com o uso de diferentes brinquedos, as crianças criavam enredos nos quais imaginavam-se em situações do cotidiano: cuidando de filhos, dirigindo carros, consultando médicos ou interagindo com amigos. Durante as brincadeiras negociavam papéis e planejavam as cenas, como evidenciam suas falas:

*Finge que está doente que vou te medicar (Ester).
Mas eu não quero levar pique (Rosa).
Vamos ter que consertar isso aqui. Pega esse martelo. Tu pega ele que eu pego a serra (Sílvia).
No recreio a gente vai jogar bola ou vai brincar de pega-pega? (Tom).*

Essas expressões destacam a riqueza da imaginação e da cooperação que caracterizam o brincar de papéis, no qual a criança articula elementos do real e do fictício para criar novas experiências e significados. Com o avanço para a idade escolar, entretanto, ocorre uma mudança na atividade principal: o estudo passa a ocupar lugar central, promovendo a formação de conceitos científicos e a reorganização do pensamento, de modo que o aprendizado escolar se torna mediador do desenvolvimento cognitivo.

Assim, tanto o brincar quanto o estudo, em suas respectivas etapas, constituem atividades fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, pois refletem e promovem sua inserção no mundo social e simbólico. Como explica Leontiev (2004), *“a atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento”* (p. 292-293).

Durante o grupo focal realizado, Denise – professora que, à época, atuava com a turma do primeiro ano do Ensino Fundamental – compartilhou a seguinte percepção:

E no começo, quando eles entram, no primeiro ano, eles até aceitam ficar mais sentados, mas ao longo do tempo parece que vai caindo a ficha deles e eles vão percebendo que eles tão perdendo mais tempo de brincar e fica bem difícil... é uma etapa bem difícil de eles se acostumarem. Eles entram querendo, e daí eles perdem e depois eles veem que é isso e deu. E agora, nesse fechamento de trimestre, eu vejo que tá bem pontuado assim o brincar deles; eles querem terminar logo pra brincar, e antes não era. Tá difícil de trabalhar atividade, antes eles pediam: “quero atividade, quero atividade!” Agora não, parou. Agora: “Quando terminar, podemos brincar?” Aí tem que deixar bem no final eles brincar, mas depois, mais adiante, eles vão perceber que não é uma rotina que eles precisam ter, que eles vão ter momentos específicos pra brincar... não o tempo inteiro! Aí eles vão começar a entender!

O relato da professora evidencia o impacto emocional e comportamental que a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental provoca nas crianças. No início do primeiro ano elas ainda demonstram disposição para permanecer sentadas e realizar atividades propostas, mas, à medida que

percebem a redução do tempo destinado ao brincar – elemento central em sua rotina anterior –, manifestam resistência e buscam negociar momentos para retomar essa experiência. Esse processo de adaptação revela a tensão entre as necessidades psíquicas formadas na etapa pré-escolar e as novas exigências que emergem com a atividade de estudo.

Para a criança que vivencia essa transição, a rotina da Educação Infantil – marcada pela liberdade de circulação no espaço, pela interação constante com os pares, pela partilha de objetos, jogos e materiais e pela presença do brincar livre e dirigido ao longo do período – constitui uma expectativa para o ano seguinte. Essa expectativa, entretanto, confronta-se com a reorganização das necessidades e da consciência infantil próprias do Ensino Fundamental. Nesse sentido, Hoffmann (2021) contribui ao afirmar que

[...] Por isso, ao discutir as concepções de educação, de infância, de criança e do papel da escola, o que se espera é que os profissionais da educação tenham conhecimento de tamanha amplitude da responsabilidade em oportunizar às crianças, que estão entre o último ano da Educação Infantil e que estão prestes a ingressar no Ensino Fundamental, vivências que as considerem protagonistas e deem ouvidos às suas expectativas e angústias, proporcionando, assim, cada vez menos ruptividade nos seus processos de construção de conhecimento (p. 20).

A autora enfatiza que discutir concepções de educação, infância, criança e o papel da escola, implica reconhecer a amplitude da responsabilidade dos profissionais em oportunizar vivências que considerem as crianças protagonistas de seu processo de aprendizagem, especialmente no período de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Ouvir suas expectativas e angústias torna-se essencial para reduzir as rupturas que marcam esse momento e favorecer a continuidade de seus processos de construção de conhecimento.

Compreender a criança a partir dessa perspectiva, significa reconhecê-la como ser concreto e ativo, que se desenvolve e humaniza-se por meio da apropriação de instrumentos materiais e simbólicos oferecidos pela cultura. Trata-se de um sujeito histórico que se forma nas interações sociais e culturais e que carrega saberes, expressões e formas próprias de perceber e interagir com o mundo. A infância, por sua vez, é entendida como uma construção histórico-social marcada por condições e significados atribuídos em diferentes tempos e contextos.

Nesse cenário, o brincar assume centralidade, pois é por meio dele que a criança se comunica, imagina, experimenta e atribui sentido à sua realidade. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 2019) reforça essa compreensão ao destacar que

As crianças possuem uma natureza singular que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a

capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar (Brasil, 2019, p. 21).

Antes do recreio as crianças já articulavam-se em pequenos grupos, conversando em voz baixa para organizar previamente suas brincadeiras: definiam do que iriam brincar, como seria a dinâmica, quem assumiria a liderança e qual espaço do pátio iriam ocupar. Essas conversas aconteciam de maneira discreta, seja na sala de referência, seja durante o lanche no refeitório, longe do olhar da professora.

Em um desses momentos foi questionado sobre o motivo de combinarem tudo antes do recreio, e Sérgio explicou: *É porque o recreio é curtinho e se a gente não resolve tudo antes, não dá muito tempo de brincar!*. Essa resposta destaca a centralidade que o brincar assume para as crianças, que procuram se organizar para aproveitar ao máximo o tempo disponível e vivenciar interações coletivas que potencializam suas capacidades psicomotoras, cognitivas, afetivas e culturais.

A necessidade de planejar a brincadeira discretamente indica o esforço de equilibrar o desejo lúdico com a atenção às propostas de aula, evidenciando como o brincar continua sendo central para sua organização psíquica e social, mesmo em um contexto em que outras exigências começam a se tornar predominantes.

O brincar transcende a dimensão meramente lúdica, configurando-se como uma linguagem própria da infância e elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança. No contexto da Educação Infantil, valorizar essa cultura implica reconhecer o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas, assegurando um ambiente que respeite os tempos, interesses e formas singulares de expressão infantil. Tal perspectiva favorece a construção de aprendizagens com sentido, resultantes de um processo coletivo e interativo entre educadores e crianças.

Nessa direção, Elkonin (2008) afirma que “a brincadeira é uma forma de atividade em que a criança assimila, de maneira lúdica, as relações sociais do mundo adulto, permitindo-lhe compreender e internalizar normas e papéis sociais” (p. 74). Com base nisso, compreendemos que a brincadeira não apenas atende às necessidades psíquicas do período pré-escolar, mas também cria as condições para a emergência de novas formas de consciência e motivação que sustentam a atividade de estudo, tornando a transição para o Ensino Fundamental mais orgânica e com mais sentido para as crianças.

Vigotski (2008, 2012) explicita que o desenvolvimento infantil ocorre pela internalização de significados culturais, mediada pelas interações sociais. Cada etapa é marcada por uma *atividade principal* que reorganiza o psiquismo e prepara a seguinte. Leontiev (2004, 2021a) complementa que as necessidades humanas se transformam historicamente e, na infância, a brincadeira cria as bases para a atividade de estudo no Ensino Fundamental. Essa transição, portanto, precisa ser mediada de forma a respeitar as conquistas do brincar e favorecer a motivação para o estudo. Para Leontiev, (2021b), “a brincadeira é uma forma de atividade que antecipa o trabalho adulto, permitindo à criança internalizar funções sociais por meio de ações

simbólicas” (p. 273). O autor destaca que, embora a criança não possa realizar certas operações complexas do mundo real, como dirigir um carro ou pilotar um avião, ela pode, por intermédio da brincadeira, representar essas atividades e resolver a contradição entre a necessidade de agir e a impossibilidade de executar as ações reais. De acordo com Dantas (2021),

Brincar, para a criança, não é um mero passatempo ou somente uma distração. O aprendizado construído através das experiências lúdicas promove o conhecimento do mundo, da sua própria personalidade e, além de reforçar a socialização entre colegas e adultos, o brincar proporciona a descoberta e o aprendizado de normas e valores, permitindo à criança desempenhar sua autonomia, estruturando-a e desestruturando-a frente às dificuldades (p. 33).

Nesse contexto, emergem reflexões sobre a necessidade de um planejamento pedagógico coeso e articulado, capaz de responder às necessidades infantis e de favorecer a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, considerando a criança em seu pleno desenvolvimento.

Nessa direção, Kishimoto (2023) ressalta que, “enquanto brinca, a criança cria e recria, usa o brinquedo com outras funções. O processo de brincar inclui ações sem caminho preestabelecido. É, por natureza, um ato incerto. O prazer de brincar vem dessas escolhas” (p. 32).

Para a autora, o motivo da atividade lúdica está no próprio processo e não em seu resultado final; por isso a criança engaja-se pelo prazer de agir, desenvolvendo funções psicológicas superiores como imaginação, atenção e memória voluntária.

Complementarmente, Leontiev (2021a) apresenta o “trabalho” como elemento central no processo de humanização, caracterizando-o como uma atividade vital que permite ao ser humano superar sua condição biológica e tornar-se social. Segundo ele, “a atividade especificamente humana – atividade de trabalho, atividade produtiva executada com ferramentas – é autóctone social, isto é, se desenvolve somente sob condições de cooperação e divisão pelas pessoas” (p. 97). Essa compreensão pode ser estendida à infância, quando a brincadeira, entendida como atividade principal, desempenha papel análogo ao trabalho: é por meio dela que a criança se apropria de significados sociais e impulsiona seu desenvolvimento.

A professora observa que, em determinados momentos, as crianças se dispersam em jogos de faz de conta ao aproximarem-se de objetos culturais significativos para a cultura letrada. Ao, no entanto, articular momentos lúdicos e de exploração criativa com atividades vinculadas à leitura e à escrita, a docente consegue criar um ambiente em que a apropriação desses objetos não é imposta, mas emerge de forma orgânica e com sentidos. Essa postura favorece que as crianças perguntem, inventem e transformem os objetos culturais, integrando ludicidade e intencionalidade pedagógica na transição para o Ensino Fundamental.

Elkonin (1987), fundamentado nas contribuições de Vigotski e Leontiev, desenvolveu uma teoria que identifica uma “atividade principal” em cada etapa do desenvolvimento psíquico da criança. Para ele,

“cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal que governa as principais mudanças nos processos psíquicos” (p. 35).

Não obstante, a brincadeira, na infância, configura-se como a atividade principal, exercendo papel decisivo na formação da personalidade e na internalização de funções sociais. Longe de restringir-se ao entretenimento, o brincar constitui-se como experiência fundamental para o desenvolvimento de habilidades afetivas, cognitivas e sociais, preparando a criança para desafios futuros, como a aprendizagem sistematizada no Ensino Fundamental.

Ao serem entrevistadas as crianças da Educação Infantil revelaram preferências pelos espaços escolares destinados ao brincar. Santiago comentou que *na sala é legal porque tem os brinquedos, mas lá fora é bem mais legal porque dá pra correr e gritar, que na sala não pode*, enquanto Rebeca afirmou: *eu brinco na pracinha porque em casa não tem pracinha, e não tem a casinha da sala que eu gosto*. Rita também mencionou brincadeiras de faz de conta e jogos de bola na pracinha. Tais escolhas, como aponta Vigotski (2007), revelam o papel do brincar simbólico e coletivo na mediação do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, pois é na interação com os pares que elas ampliam suas experiências e constroem novos significados.

As mesmas crianças que, na Educação Infantil, destacavam seus espaços preferidos para brincar, agora, já no primeiro ano do Ensino Fundamental, compartilham novas impressões sobre a rotina escolar. Sidnei comentou: *a gente tem que estudar, escrever, ler, fazer prova e não tem muito tempo para brincar*, enquanto Santiago observou: *no primeiro a gente aprende as letras... e tem que escrever também... e tem que fazer coisas no caderno, e estudar bastante. É bem difícil. Tudo para ficar inteligente*. Saimon, por sua vez, comparou as duas etapas declarando: *é bem diferente do Pré. Tem que estudar para passar de ano e tem que saber as coisas*.

Esses relatos evidenciam como a percepção das crianças transforma-se diante das exigências do Ensino Fundamental: o brincar, central na etapa anterior, cede lugar a atividades de estudo, escrita e avaliação. Tal contraste, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, mostra que a transição entre as atividades principais – do brincar para o estudo – provoca reorganizações psíquicas importantes e requer mediação pedagógica cuidadosa. Compreender a brincadeira como forma de trabalho, como menciona Vigotski (2007), é fundamental para reconhecer seu papel na internalização de funções sociais e na preparação para o estudo e o desenvolvimento cognitivo e afetivo pleno.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Refletir sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental permite compreender as múltiplas possibilidades de organização do cotidiano escolar, de modo a contemplar e respeitar as especificidades da criança e o tempo da infância. Ao garantir a ampliação das experiências vivenciadas

nesse período, a escola oferece bases sólidas para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, potencializando a atividade criadora, as habilidades e as competências infantis. As relações entre imaginação e realidade, mediadas pela ludicidade, configuram-se como elementos propulsores desse desenvolvimento e não podem ser negligenciadas no planejamento pedagógico.

Nesse processo, torna-se fundamental que a escola e os professores atuem de forma colaborativa, construindo ações intencionais e dialógicas que favoreçam uma transição menos abrupta entre as etapas. Isso implica valorizar o brincar – enquanto atividade principal da infância – como eixo que sustenta o desenvolvimento humano e que pode servir de base para a futura atividade de estudo. Assim, práticas pedagógicas que reconheçam o valor do jogo simbólico, dos brinquedos e das brincadeiras na vida infantil contribuem para que a passagem para o Ensino Fundamental ocorra de maneira mais integrada, respeitando os ritmos, interesses e necessidades das crianças.

A função imaginativa da criança, relacionada com os elementos da realidade histórico-social, constitui e amplia suas capacidades de desenvolvimento. Assim, elementos lúdicos, como jogos, brinquedos e brincadeiras ao longo do processo da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, potencializam a atividade criadora e imaginativa das crianças. Sendo assim, é destacado o importante papel da educação neste contexto, uma vez que o desenvolvimento infantil depende das condições históricas, sociais e culturais.

As observações e diálogos com as crianças mostram que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um momento que exige atenção tanto das professoras quanto das escolas, pois, para as crianças, as atividades lúdicas continuam sendo fundamentais para sua aprendizagem, expressão e desenvolvimento, mesmo quando ingressam no Ensino Fundamental. As próprias falas revelam que elas valorizam os jogos de papéis como uma forma de aprender, se relacionar e sentir-se acolhidas no ambiente escolar; também valorizam determinados ambientes da escola mediante as brincadeiras que realizam e aprendem por meio delas coletivamente.

Este estudo ressalta a importância das práticas pedagógicas na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, destacando que a ludicidade não deve ser vista como um privilégio exclusivo da primeira etapa, mas como um elemento essencial para a apropriação do conhecimento e para o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem. Ao ampliar a compreensão sobre essa transição complexa, esta investigação evidencia os desafios e as possibilidades presentes no processo, reafirmando a necessidade de aprofundar pesquisas que investiguem práticas pedagógicas inovadoras e estratégias de mediação que promovam uma passagem mais sensível e inclusiva. Avançar nesse campo é fundamental para garantir uma educação que atenda às demandas reais das crianças em suas múltiplas dimensões, promovendo seu pleno desenvolvimento.



AGRADECIMENTOS

Pesquisa desenvolvida com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (Processo306497/2022-0) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

REFERÊNCIAS

- ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (org.). Educação Infantil versus educação escolar?: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- BARBOZA, G. M. Agora, acabou a brincadeira?: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. 2. ed. Curitiba: CRV, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 maio 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 maio 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC, 2019.
- DANTAS, K. A. M. A criança e o brincar: transição do Ensino Infantil para o Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Natal. 2021. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Natal, RN, 2021.
- ELKONIN, D. B. Psicologia do desenvolvimento: uma abordagem histórico-cultural. Trad. Ana Maria D. N. Oliveira. São Paulo: Ática, 2008.
- ELKONIN, D. B. Psicologia do jogo. Trad. Rosa M. Torres e Jussara H. P. Vieira. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- FRIEDMANN, A. A importância das pesquisas e da valorização das vozes e expressões infantis. In: FRIEDMANN, A. et al. Olhares para as crianças e seus tempos: caminhos, frestas, travessias. Cachoeira Paulista, SP: Passarinho: Diálogos Embalados, 2022a. p. 33-34.
- FRIEDMANN, A. et al. Olhares para as crianças e seus tempos: caminhos, frestas, travessias. Cachoeira Paulista, SP: Passarinho: Diálogos Embalados, 2022b.
- LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2023. p. 129-147.
- HOFFMANN, J. Espaços, tempos e materiais: O que muda na transição entre Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental? 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Erechim, RS, 2021.
- KISHIMOTO, T. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2023.
- LEONTIEV, A. N. Atividade, consciência e personalidade. Tradução José Cipolla Neto e Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Centauro, 2021a.

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Problemas do desenvolvimento da psique. Tradução Bruno Victor Lins. São Paulo: Expressão Popular, 2021b.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MARTINEZ, A. P. de A. Naturalização da brincadeira: uma visão equivocada do brincar como algo natural. In: VIEIRA, D. C. S. da C.; FARIAS, R. N. P.; MIRANDA S. (org.). Educação infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. p. 219-241.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2023.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MOTTA, F. M. N. De crianças a alunos: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2013.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Ed.). Infância e pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 71-97.

PEZZI, F. A. S. FRISON, M. D. O papel da brincadeira no desenvolvimento do psiquismo: compreensões à luz da perspectiva histórico-cultural. Revista Research, Society and Development, v. 11, n. 8, 2022.

Disponível em:

<https://www.google.com/search?q=o+papel+da+brincadeira+no+desenvolvimento+do+psiquismo+pdf&q=o+papel+&aqs=chrome.0.69i59j69i57j0i512j46i512j0i512l6.2528j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

Acesso em: 16 maio 2025.

RESNICK, M. Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Porto Alegre: Penso, 2020.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. Educação & Sociedade, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

SMED. Secretaria Municipal de Educação. Referencial Municipal Curricular para a Educação Infantil. Ijuí, RS: Smed, 2019.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância: ensaios psicológicos. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2012.

VIGOTSKI, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: ícone, 2006.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e linguagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.



VIGOTSKI, L. S. Psicologia pedagógica. Trad. Nicanor Miranda e José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2009.